



DEL II

Multifunktionel analyse af
australske *SPIF*

Kapitel 5

Kontekstanalyse: Stellas *SPIF*

5.1 Indledning

I dette kapitel og de følgende fem kapitler præsenteres multifunktionelle, lingvistiske analyser af to observerede australske *SPIF*. Dog vil analysen af det første forløb, Stellas *SPIF*, (kapitel 5-9) blive vægtet mest, mens analysen af Shirleys *SPIF* (kapitel 10) i højere grad vil blive inddraget sammenlignende og perspektiverende med særligt henblik på analysens centrale fokuspunkter: Genrens (makrogenrens) logogenetiske udvikling og de observerbare skrivepædagogiske stilladseringsformater i denne udvikling. De to *SPIF* er valgt, fordi forløbene, trods samme genrepædagogiske udgangspunkt, er afgørende forskellige og dermed tilsammen kan illustrere såvel styrke som svagheder ved den genrepædagogiske model i praksis.⁵⁶²

De australske undervisningsforløb er karakteristiske *stilladseringsgenrer*, dvs. stilladsbygningsprocesser forekommer ikke blot på mikroniveau eller lokalt i forløbet;⁵⁶³ stilladsering er på makroniveau et overordnet design, som består af en række didaktisk funktionelle trin; disse trin er igen opbygget af en række rekursive formater; og tilsammen har stilladseringsgenrens dele hver deres funktion i forhold til de overordnede pædagogiske og fagdidaktiske mål, som læreren har sat for forløbet. Som beskrevet i kapitel 2 er stilladseringsgenren – ‘the Teaching-Learning-Circle’ – i overensstemmelse med de opstillede krav til en stilladsering.⁵⁶⁴ Det betyder til gengæld at genren som *kontaktzone* er et mødested, hvor det pædagogiske og didaktiske design overordnet udvikles og reguleres af læreren, men hvor tekstproduktionen foregår i en udvekslings- og forhandlingsstrategisk proces, hvis formål, strategier og metasproglige resurser er eksplicite for alle deltagerne.

De curriculumgenrer som er fremanalyseret gennem en multifunktionel analyse af australske forløb, og som derfor konstituerer *SPIF* i denne undersøgelse er: *Opgaveorientering, opgavespecifikation og opgave*. Elementerne i genren *opgaveorientering* er: *Feltopbygning A + B (feltaktivering og åben feltopbygning)*. Elementerne i *opgavespecifikation* er *tekstualisering A + B*.

⁵⁶² Dialogen mellem lærer og elever er, både i præsentationen her og i analyserne i Appendiks I-III, noteret således, at elevernes ytringer noteres i **fed** og lærerens i normal typografi. Disse og andre specielle noteringer er forklaret på siderne x-xi.

⁵⁶³ Stilladsbygning på mikro- og makroniveau, se Dansie 2001:50 og denne afhandlings kapitel 2.

⁵⁶⁴ Se Mercer 1994 samt denne afhandling p. 35.

I *feltopbygningselementet*, som kan være placeret med forskellig vægt og i forskellige dele i forløbet, aktiverer og opbygger eleverne – sammen med læreren – viden om og synsvinkel på emnet. I *tekstualiseringselementet* arbejdes med det sprog og den genre der skal anvendes til at skrive om emnet. *Opgavegenren* indeholder også flere mulige elementer, hvor skriveproces og evaluering kan indgå.⁵⁶⁵

Begrebet *fase*⁵⁶⁶ anvendes til at beskrive mikrofunktionerne i hvert af disse elementer. Faserne består af to typer, dels tekstorienterede faser, dels strukturerende faser. De tekstorienterede faser udformes i større eller mindre overensstemmelse med den genrebaserede sprogpædagogik, sådan som den er defineret af f.eks. Martin⁵⁶⁷ eller Gray⁵⁶⁸. Disse er i denne undersøgelse *klassifikation, dekonstruktion, dialogisk konstruktion og selvstændig konstruktion*. Desuden er det muligt at identificere en række sekundære faser, såvel i feltopbygningselementet som i tekstualiseringselementet. Disse sekundære faser er *procedure og ekspansion*. Også oplæsningsindslag på klassen betragtes som faser, ligesom forskellige gruppearbejdeaktiviteter indgår som faser. Disse analyseres dog ikke i denne undersøgelse, selvom begge former naturligvis indgår som led i arbejdet med tekstproduktionen.

Men her er fokus på interaktionen mellem lærer og elever med henblik på at belyse udfoldelsen af skrivepædagogisk stilladsering. Det er desuden muligt at identificere en række rekursive *mønstre* under den sekundære fase *ekspansion*. Faserne karakteriseres på grundlag af logikosemantiikkens beskrivelse af sætningskomplekser.

I denne afhandling vil analysen af sætningskomplekser kun finde sted i analysen af *Conversation Structure* samt mere specifikt i analysen af de skriftlige elevbesvarelser. På kontekstniveauet (beskrivelsen af *SPIF* som *macrogenres*) anvendes de logikosemantiske betegnelser metaforisk (jfr. Christie 1994, 1997).

⁵⁶⁵ I samtlige observerede eksempler har skrivning af selve opgaven været et selvstændigt projekt for eleverne, ligesom evalueringen hovedsagelig er foregået skriftligt fra lærer til elev, i Stellas *SPIF* dog med udgangspunkt for omskrivning af udkast.

⁵⁶⁶ Christie 1989, 1994; Love 1998.

⁵⁶⁷ Martin 1985, 1999a.

⁵⁶⁸ Gray 1998; Rose og Gray 1999.

5.2 Stellas *SPIF* som stilladseringsgenre

I afsnit 4.3.2 blev curriculum makrogenrer beskrevet som en række faglige genrer, serielt og tidsmæssigt sammenkædede i en særlig struktur, der reflekterer de krav til pædagogiske aktiviteter, som styrer, temposætter og trindeler læringsprocessen. Hver genre i en sådan makrogenre er igen opdelt i vigtige elementer, som relateres til hinanden - i metaforisk forstand i hvert fald - ligesom som sætninger i et sætningskompleks. Det vil sige, at de står i et gensidigt afhængighedsforhold, enten som *expansion* eller *projection*, og det har betydning for gennemførelsen af de pædagogiske mål. En curriculum makrogenre i Christies forstand karakteriserer jeg i denne afhandling som en *stilladseringsgenre*,⁵⁶⁹ idet der i en curriculum makrogenre ikke blot finder stilladsering sted lokalt på mikroniveau undervejs; hele forløbet har som genre et formål, en funktion og en trindeling, der som stilladsbygning opfylder en række forudsætninger. Stilladseringsgenren udfolder sig *logogenetisk*, idet ny viden og bevidsthed 'akkumuleres' gennem genrens elementer og faser. Stellas curriculum makrogenre/stilladseringsgenre udgør, som det vil blive hævdet, et sådan serielt kompleks af curriculumgenrer, som her kaldes: Opgaveorientering • (opgavespecifikation) ^ (opgave).

Betegnelserne er gyldige for alle de observerede australske *SPIF* og for lignende forløb af seriel karakter, hvor en skriftlig opgave enten er det konkrete eller det forestillede endemål (eller foreløbige endemål) for en række undervisningsaktiviteter. Men det er derimod ikke altid tilfældet at der er tale om en stilladseringsgenre.

I de følgende afsnit vil jeg gennemgå repræsentative dele af stilladseringsgenrens elementer og faser med henblik på at vise stilladseringens mål og skematiske struktur.

5.3 Stellas *SPIF*: Situationskontekst

Beskrivelsen af den aktuelle situationskontekst indkredser de tre registervariabler, *field*, *tenor* og *mode* for Stellas *SPIF* og dermed det register som realiseres i klasserumsamtalen. At et *SPIF* er et dynamisk forløb, som er intertekstuelt komplekst, er betingelserne for observation af alle former for forløb, hvad enten de kan karakteriseres som makrogenrer eller ej. Der er naturligvis gået andre forløb forud, andre forløb er i gang undervejs, samtidig med at forløbet indskrives sig i forventede/planlagte fortsættelser og efterspil.

5.3.1 *Tenor*⁵⁷⁰ i en multietnisk klasse

I modsætning til Shirleys 'mainstream' 10. klasse⁵⁷¹ og Juannas 12. klasse, er Stellas ESL-klasse en gruppe voksne. Det betyder ikke altid at det er motiverede og veldisciplinerede elever, Stella har med at gøre. Den kulturelle mangfoldighed er et frodigt,

⁵⁶⁹ Se kapitel 2 og 4.

⁵⁷⁰ Registervariablen *tenor* analyseres her, *complex and indeterminate* (Halliday 3.4) omkring kategorierne baseret på Eggins (1994): *Power, Contact, Affective Involvement*, jfr kapitel 5

⁵⁷¹ Se kapitel 11.

men undertiden også et spændt udgangspunkt. Der er afrikanske, asiatiske og europæiske elevgrupper i klassen. Langt de fleste af eleverne er flygtninge, hvilket ikke altid er tilfældet i en multietnisk klasse. I Juannas klasse er eleverne sendt til skolen af veletablerede, betalende (ofte asiatiske) forældre for at gennemføre en gymnasial og dernæst en videregående uddannelse.

Observationen af Stellas *SPIF* fandt sted i begyndelsen af introduktionssemesteret i Year 11. Mange aktiviteter i introduktionssemesteret på skolen har som delformål at ryste elever og deres lærere sammen. Ligesom på Juannas, Ginnys og Suzannes skole, er det internationale islæt på skolerne noget personalet har stor og lang erfaring med. Under mit besøg hos Stella tog gruppen med fællesbus på en slags hyttetur i nogle dage, og Stella skulle stå for en stor del af madlavningen. Arrangementet skyldtes bl.a. nogle meget ulykkelige sammenstød mellem de voksne elever, hvor eleverne med Stellas ord havde 'gjort hinanden fortræd.'

De kulturelle forskelle i deltagergruppen giver sig udtryk på flere måder i *kontakt-, status- og affektforhold*. Der er f.eks. stor forskel på ambitionsniveauet i Stellas klasse, også med baggrund i elevernes kultur, herunder køn. En del af eleverne har således svært ved overhovedet at få afleveret noget skriftligt, mens andre satser på 12. år og universitetet som næste stop. Forskellen mellem disse to grupper er ikke altid en forskel i forudsætninger og kvalifikationer. På min første dag sammen med denne gruppe arbejdede de i et 2-timers gruppearbejde, og jeg fik mulighed for at tale med dem og drøfte bl.a. min tilstedeværelse med dem alle individuelt.⁵⁷² Men selvom både lærer og elever er voksne og erfarne, er der fra elevernes side ikke sat spørgsmålstegn ved det hierarkiske forhold mellem lærer og elever. Skønt samtalen mellem de to parter foregår i en munter, utrolig behagelig, afslappet og venlig atmosfære og samtalen i en gensidig respektfuld tone, er det tydeligt, at eleverne er her for at arbejde med det stof der er på dagsordenen, og det ses på videofilmen. Alle arbejder roligt, koncentreret og opmærksomt.⁵⁷³

Deltagersammensætningen er en udfordring på godt og ondt, og betingelserne for samarbejdet i skolen er undertiden meget vanskelige, ikke så meget på grund af elevernes faglige forudsætninger som på grund af de kulturelle forskelle imellem dem. Der var i alle de klasser jeg observerede, et ret stort asiatisk islæt i elevgruppen, hvilket – efter lærernes opfattelse – satte deres rolige og stabile præg på arbejdsklimaet, mens andre – især flygtningegrupper – på forskellig måde optrådte på en måde som udtrykte, at denne gruppe er mere stresset og psykisk kvæstet. Som voksenlærer var mit indtryk af *tenor* i denne sammenhæng, at der ikke var nogen mærkbar forskel på relationen her, og den jeg er vant til fra min egen arbejdsplads i Danmark. En vigtig forskel, som kan have indflydelse på *tenor* i Stellas klasse og min egen VUC-sammenhæng, er de evalueringskrav, der ligger i undervisningssystemet. Stellas undervisning er i langt højere grad overvåget eksternt med hensyn til opfyldelse af undervisningsmål, end tilfældet er i en dansk sammenhæng. Dette aspekt vil dog ikke blive berørt yderligere i denne afhandling.

⁵⁷² Alle observerede elever underskrev (eller elevernes forældre, hvis de var under 18 år) i South Australia en 'consent form', udformet af DETE, som gav mig tilladelse til på en række betingelser at videooptage undervisningen og anvende materialet. I enkelte klasser blev disse formularer af hensyn til den sammensatte forældregruppe oversat til 5 sprog.

⁵⁷³ Tenorværdierne analyseres nærmere i analysen af *Appraisal og Conversation Structure*, kapitel 9.

5.3.2 Sprogets rolle: Mode

I denne ESL-klasse er eleverne voksne, hvilket betyder, at deres forforståelse og viden om diskussionsgenren fra deres hjemland bliver aktiveret og udbygget i en *dekonstruktion*. Denne fase kan på grund af kulturforskellene godt være langvarig.

I en ESL-klasse som Stellas vil det ofte være sådan at elevernes forståelse og viden er langt større, end de på det pågældende tidspunkt er i stand til at udtrykke på fremmedsproget engelsk. Denne kendsgerning er da også tydeligvis grundlag for Stellas opbygning af sit *SPIF*. Med hensyn til sprogets rolle i forhold til de pædagogiske mål må Stella vælge en udviklingsmetode, der tilgodeser elevernes forhåndsviden, samtidig med at den på det sproglige område opbygger forløbet i form af en stilladseringsgenre, hvor forskellige interaktive faser med forskellige formål indføres. Hun tilføjer ikke blot øvelser i forløbet, men hele forløbet er (på makroniveau) et stillads, hvor hver fase har sin funktion i helheden. Eleverne skal støttes meget i selve skrivningen af teksten, og det er da også dette område, som optager mest plads i Stellas *SPIF*. Der er i det observerede forløb kun meget få spontane ekskursioner; på den anden side får samtlige elevbidrag deres plads i stilladseringen af diskussionsgenren.

De enkelte elementer i den pædagogiske cirkel⁵⁷⁴ er naturligvis valgfri, og de kan udvides eller springes over, hvis klassens niveau eller et forudgående arbejde kræver det. F.eks. var gruppearbejdet hos Joanna den centrale del af forløbet, og den *dialogiske konstruktion* foregik således i mindre grupper eller individuelt sammen med læreren. Elevernes sproglige indgangsniveau i Juannas ESL-klasse var langt højere end i såvel Stellas som Shirleys klasser, men udgangspunktet det samme. Feltopbygningen er meget central for elevernes engagement og forståelse af arbejdet med essays.

5.3.3 Feltet (field): Diskussion og storfamilien

Valg af *field* er altid et vigtigt element i planlægningen af et undervisningsforløb, men i denne kontekst er dette helt afgørende for dets vellykkethed. Emnet 'familie' opstod umiddelbart i de indledende åbne samtaler med eleverne, ikke mindst fordi de som voksne opfattede dette som et påtrængende 'problemfelt', dels fordi nogle i gruppen var kommet alene til Australien og havde efterladt familien (hvis nogen var tilbage) i hjemlandet, andre var kommet fra storfamiliekulturer, hvorfor mødet med den vestlige kærnefamiliekultur i Australien kunne forekomme traumatisk. Stella lod derfor emnet 'familie' være udgangspunkt for elevernes forskellige aktiviteter i begyndelsen af semesteret, både mere frie, åbne aktiviteter (dvs. uden nogen form for evaluering) og mere målrettede aktiviteter, hvor forskellige arbejdsformer og strategier blev præsenteret.

Inden observationen havde klassen arbejdet med feltet 'familie' i flere genrer.

- Familiebilleder i litteratur og på internettet
- interview (på lydband) med lærer om egen familie og familieformer i hjemlandet

⁵⁷⁴ The Teaching-Learning-Circle omtales i kapitel 2 p. 70; desuden Martin 1999a:131.

- skriftlig, kreativ fiktionsopgave: Novelle med udgangspunkt i feltet 'familie'

Dekonstruktion af modelessay: Diskussion om 'blended families'.⁵⁷⁵

Modelteksten var elevernes første møde med diskussionsgenren. Denne indledende dekonstruktionsfase er derfor forudsat i det observerede forløb. Elever og lærere og elever indbyrdes brugte den pågældende modeltekst til at indkredse diskussionsgenrens formål og struktur, samt til at afgrænse den fra andre genrer. Ud over formål og struktur arbejdedes der også med modeltekstens logikogrammatiske træk.

5.4 Elementer: Kontekstualisering og tekstualisering

Som vist i kapitel 2 er der flere instruktionelle spor i den genrepædagogiske model: Dels er der det faglige stof, dels er der et overordnet instruktionelt spor, som drejer sig om den tekstkonstruktion der knytter sig til dette stof.

I Stellas *SPIF* er de to spor overordnet repræsenteret af elementerne *kontekstualisering (feltopbygning)* og *tekstualisering*, men er også observerbare både i elementernes primære og sekundære faser.

5.4.1 Kontekstualisering

Jeg vælger at anvende begrebet 'kontekstualisering' om feltopbygningselementet, fordi forholdet mellem de to elementer jo ikke er et indhold-form-forhold. Som Christie (med Bernstein) påpeger, er feltopbygningen en rekontekstualiseringsproces, som 'flytter' et felt fra et område 'uden for' skolen 'ind i' en skolesammenhæng, og hun kalder denne 'flytning' for en *projection* i Hallidaysk forstand. I dette tilfælde er feltet 'extended families' ikke et naturaliseret felt i verden, men en kategori, der er blevet defineret i andre videnskabelige kontekster, f.eks. etnografisk eller kulturanthropologisk. Semiotiseringen er altid allerede til stede, og dette danner udgangspunkt for *kontekstualiseringens* første fase i Stellas *SPIF*, som består af første del af genren *definition*.

Formålet med en definition er at afgrænse og fastlægge et ords betydning og anvendelse. Ikke alle elever er bekendt med hvad en storfamilie er, men jo nok med en fornemmelse af, hvordan man kan beskrive en familiefornemmelse. Kontekstualiseringsprocessen foregår derfor ved, at lærer og elever i classesamtalen – ved at supplere hinanden med konkrete erfaringer og eksempler – *konstruerer en forståelse* for emnet og dets kompleksitet, som læreren til sidst formulerer som en definition. Målet med denne proces er todelt: Dels afgrænses emnet for genren, dels demonstreres vejen mod en sådan afgrænsning i form af genren *definition*:

Den skematiske struktur i genren *definition* kan beskrives således:

Emne	∧	klasse/kategori	∧	særlige træk	∧	eksempel
------	---	-----------------	---	--------------	---	----------

⁵⁷⁵ 'blended families' betyder familier med sammenbragte børn fra parternes tidligere ægteskaber og altså ikke f.eks. raceblandede forhold.

Et eksempel på en definition af begrebet 'extended family' kan f.eks. hentes i et leksikon som ALD⁵⁷⁶. Eksemplet er på ingen måde udgangspunktet for klassesamtalen i Stellas *SPIF*, men det bringes for at demonstrere definitionens og dermed feltopbygningens karakteristiske genrestruktur:

extended family family structure (as in parts of Africa) where uncles, aunts and cousins are regarded as close relatives, with an obligation to help and support each other.

Genrestrukturen kan opstilles således⁵⁷⁷:

Emne	Klasse	Særlige træk	Eksempel
extended family	family structure	uncles, aunts and cousins are regarded as close relatives, with an obligation to help and support each other	in parts of Africa

Tabel 20 Genrestruktur for DEFINITION

Kontekstualisering (feltopbygning) A: Definition: Emne/klasse/træk

Denne første feltopbygningsfase i Stellas *SPIF* er genremæssigt opbygget som en definition, og den består af en taksonomisk, klassificerende afgrænsning af feltet. Dette bliver rammen for den følgende fase.

Kontekstualisering (feltopbygning) B: Definition: Eksempler

Anden del af kontekstualiseringselementet består af definitionens sidste del, eksemplet, i form af en åben – men styret – brainstorm på klassen. Elevernes erfaringer og viden afprøves således i forhold til den definition, der fandt sted i kontekstualiseringens første fase.

Feltet er altså ikke et blot *stof*, der skal passes ind i en fremstillingsform. Forholdet mellem de to elementer er et intertekstuelt – i Bakhtinsk forstand – dialogisk⁵⁷⁸ forhold. Elevernes individuelle erfaringsbaggrund og viden, suppleret med lærerens, kommer på denne måde til at fungere som det *intersubjektive* vidensgrundlag som hele klassen kan trække på og deles om i deres essayskrivning. Det sociokulturelle aspekt af feltet som komplekst mulighedsfelt vægtes her højere end det individuelle, selvom det er individuelle erfaringer, som er udgangspunktet. Dette sker med henblik på at det er essays og ikke f.eks. fortællinger eller personlige beretninger, der skal skrives, og feltet skal beskrives på det 'objektive' niveau, der kræves af et akademisk diskussionsessay. Feltopbygningen, udvekslingen af viden, er ikke et mål i sig selv.

⁵⁷⁶ Oxford Advanced Learner's Dictionary 1989:424.

⁵⁷⁷ Denne genredefinition og dens skematiske struktur kan findes i adskilligt genrepædagogisk undervisningsmateriale, f.eks. Hardy and Klarwein (1990:119).

⁵⁷⁸ One can say that any word exists for the speaker in three aspects: as a neutral word of language, belonging to nobody; as an *other's* word, which belongs to another person and is filled with echoes of the other's utterances; and finally, as *my* word, for, since I am dealing with it in a particular situation with a particular speech plan, it is already imbued with my expression. Bakhtin 1986:88.

Det intersubjektive grundlag er derimod forudsætningen for udviklingen af elevernes sproglige færdigheder, her i form af en indføring i en ny genre.

Trods den intertekstuelle sammenhæng mellem kontekst og tekst, er der i denne specifikke skrivepædagogiske sammenhæng alligevel tale om, at fokus er på skriveprocessen frem for stoffet eller emnet. Det der skrives 'om,' er i grunden ikke fagligt stof. Dette kunne være hvad som helst i Stellas *SPIF*, hvad der ikke ville være tilfældet, hvis faget f.eks. havde været biologi eller fysik. Fokus er derfor ikke i så høj grad på udviklingen af viden om 'familieformer' som på den skriftsproglige udvikling. Ikke desto mindre betragtes feltopbygningsprocessen i alle de observerede forløb og i genrepædagogikken som overordentlig central. Valg og udvikling af feltet er elevernes, og dette skal være det motiverende og engagerende udgangspunkt for skrivningen.

I Stellas *SPIF* er det faglige stof derfor også først og fremmest genreskrivningen og ikke f.eks. kulturanthropologisk viden. Emnet for genreskrivningen er valgt af pædagogiske grunde: Eleverne har en personlig viden og erfaring om emnet, som motiverer og engagerer dem, og som de umiddelbart – i hverdagsdomænet – er i stand til at forholde sig til. Dette betyder at fokus i forløbet kan lægges på skriveprocessen samtidig med at engagementet driver og understøtter denne proces. Det betyder desuden at der ikke stilles særlige krav om en faglig, f.eks. antropologisk, sociologisk udvikling af viden om 'extended families'. Feltet begrænses til de personlige erfaringer. Som det vil blive vist, har dette også konsekvenser for skriveprocessen.

Også af en anden grund bibeholdes denne skelnen mellem tekst og felt: Essayskrivning er ikke blot en fagspecifik eller teknisk proces; det er også udøvelsen af en hensigtsmæssig kulturel adfærd der stilladsbygges omkring. At lære eleverne (og lærerne) - på tværs af faggrænserne - om den situationelle konteksts betydning for forholdet mellem et undersøgelsesfelt og *konstruktionen* af en egnet og hensigtsmæssig sprogligt udformet *tekst* 'om' dette felt, er også en vigtig del af principperne bag pædagogikken.

Feltopbygningselementets formål er at researche emnet for den efterfølgende skrivning, mens tekstualiseringselementet opbygger skriveopgavens forskellige led videre fra kontekst til tekst. I enkelte faser på overgangen mellem kontekstualisering (feltopbygning) og tekstualisering er det muligt at se, hvorledes de to elementer integreres i en form for 'sandwich.'

Begge elementer udfolder sig i Stellas *SPIF* i et pædagogisk design, der kan beskrives ved hjælp af det grundlæggende stilladseringsformat, således, at *feltopbygning A* aktiverer elevernes forforståelse, mens *feltopbygning B* er en 'åben' feltopbygning, som i en *klassificerende* proces videreudvikler og udbygger elevernes viden i klassedialogen.

5.4.2 Tekstualisering

Tekstualiseringselementet følger en $A \wedge B \wedge C \wedge D$ struktur som strategisk peger henholdsvis bagud i en opsamlende, afstandslukkende bevægelse, og fremad i en åben, dialogisk udviklende bevægelse. I figuren har de enkelte feltopbygnings- og tekstualiseringsfaser i *kursiv* fået nogle indholdsmæssige betegnelser, *dekonstruktion*, *dialogisk konstruktion* og *selvstændig konstruktion*, som jo er hentet i genrepædagogik-

ken. De vil i analysen blive anvendt til at belyse de særlige pædagogiske implikationer af den måde som makrogenrens faser udvikler sig på. I det følgende vil tekstualiseringselementets faser blive beskrevet, dels i deres genrepædagogiske 'oprindelse,' dels på baggrund af deres funktion i de observerede australske klasser.

5.4.2.1 Dekonstruktion

Jeg beskriver dekonstruktionsfasen først, fordi denne ofte er forudsætningen for den efterfølgende dialogiske konstruktion, og fordi den hos Stella faktisk fandt sted umiddelbart før min ankomst til klassen. Den er en afgørende vigtig del af processen, idet dens stilladseringsfunktion er at foretage den indledende afgrænsning af valgmuligheder i den skriveøvelse der skal igangsættes.

Begrebet *dekonstruktion* anvendes både af litteraturkritikere og funktionelle lingvister til at beskrive den måde de fremanalyserer betydning eller betydninger i tekster. I litteraturkritikken går en dekonstruktionsproces ud på at påvise brudflader eller betydningsknuder i teksten, dvs. analysen er ligeså interesseret i de betydninger der f.eks. er undertrykt/forskuet i en tekst, som de der fremstår for en umiddelbar læsning.⁵⁷⁹ Denne undertrykkelse eller forskydning kan være tekstens måde at skabe betydning på, og denne måde er bestemt af den sociokulturelle kontekst som teksten fremkommer i. Men muligheden for at læse og forstå teksten, såvel i dens umiddelbarhed som i dens middelbarhed, er betinget af, at læseren har adgang til den kulturelle sammenhæng som teksten er en del af. Valg af begrebet *dekonstruktion* i genrepædagogikken skyldes derfor at begge begrebets betydninger er vigtige i en læreproces. Men betingelsen for at nå til et kritisk, reflektivt syn på tekster forudsætter at man først har adgang til genren. Som Anne Cranny-Francis udtrykker det

For many functional linguistics, the term 'deconstruction' refers primarily to the process of analysing how the mainstream reading of the text is produced; that is their concern is to understand the textual strategies by which readers are directed to make this mainstream reading. A corollary of this activity is that readers will then be able to resist these textual strategies and to change them in their own writing in order to make different readings and meanings.⁵⁸⁰

Også i andre versioner af kritisk pædagogik (f.eks. hos Freire) er dekonstruktion

(...) the analytical process of taking apart (i.e. dissecting, critically inquiring, problematizing) a phenomenon in order to understand its construction.⁵⁸¹

Alt efter elevniveau og klassetrin er denne fase en *dekonstruktion* i form af en introduktion til en ny genre, som eleverne skal lære at beherske (dvs. både kunne læse og skrive). Betingelsen for at eleven kan læse og forstå en tekst, samt skrive en tilsvarende, er, at eleven (gen)kender genren, dvs. tekstens sociale formål, emnet og tekstens trindeling. I en dekonstruktion indgår desuden viden om de tekstuelle strategier og det *metasprog* der er forbundet med disse. Denne top-down læsemetode fungerer således som *dekonstruktionsfase*, og den efterfølgende skrivefase dekonstruerer igen eller rekonstruerer det forløb eleverne har gennemgået. Dekonstruktion-rekonstruktio-

⁵⁷⁹ Dekonstruktivismen, som henter sit grundlæggende begreb hos Derrida, vil ikke blive berørt yderligere her.

⁵⁸⁰ Cranny-Francis 1994:45.

⁵⁸¹ Leistyna 1999:219.

onsprocessen benævnes sådan, fordi en sådan proces undertiden netop er begge dele, dels i en vis forstand en form for 'repetition' af noget tidligere bearbejdet, dels en introduktion til mere raffinerede, hybride tekster. Eleverne rekonstruerer ved at dekonstruere og omvendt, kunne man sige.

En lærer- eller elevproduceret tekst, eller i de ældste klasser autentiske eksempler på genrer og hybridgenrer hentet fra f.eks. tidsskrifter, dekonstrueres på tekst- og paragrafniveau med henblik på identifikation af tekstens trindeling og indholdsmæssige funktioner. I observerede klasser på lavere klassetrin får eleverne f.eks. hver en konvolut med en klippet tekst, som de selv skal sætte sammen, klistre op og forsyne med titel og overskrifter. En tekst har ikke blot en indledning, en overskrift og en 'rød tråd'. Hvert afsnit har sit funktionelle formål i forhold til hele teksten og i forhold til tekstens sociale formål. En væsentlig del af en dekonstruktionsproces er også arbejdet med tekstens semantiske niveau i form af arbejde med kohæsion, og det logiko-grammatiske niveau i form af arbejde på sætnings-, gruppe- og fraseniveauet (f.eks. brug af modalitet og nominalisering).

5.4.2.2 Dialogisk konstruktion

En *dialogisk konstruktion* (*joint construction*) har to formål: At lægge det opbyggede felt til rette for den skriftlige opgave og at konstruere en tekst, hvor fælles viden om feltet indgår; i processen stilladseres og modelleres tekstens sproglige udformning af læreren. Denne pædagogiske fase bygger bl.a. på Painters og Grays (se kapitel 3) Vygotskyinspirerede pædagogik og forskningsiagttagelser, idet funktionen er at støtte elevernes læring.

(...) by providing models of the appropriate language and by structuring and regulating the input they provide so children can gradually take over the task of text production.⁵⁸²

Det som f.eks. forældre gør instinktivt, er at udvide barnets sproglige potentiale ved dialogisk at forsyne barnet med det som det ikke kan endnu på egen hånd. Painters undersøgelser viser at afstanden mellem den voksnes formåen og barnets ofte er meget kort: Det som begynder som dialog mellem forælder og barn, bliver hurtigt barnets monolog. Et vigtigt aspekt af en *joint construction* er måden at *imitere* forældres eller andre mere kyndiges aktive rolle på. Det er vigtigt her at understrege, at imitationsprocessen ikke er en mekanisk, men en skabende proces. Der er ikke blot tale om at imitere sproglige udtryk: Endnu vigtigere i en stilladseringssammenhæng er det, at eleverne bliver opmærksomme på faglige måder at tænke på og at løse problemer på i samarbejdet om tekstkonstruktionen. Der er, som Dale udtrykker det⁵⁸³ tale om en imitation, som er nært forbundet med *forståelse* af hvad aktiviteten går ud på og hvad formålet er med den. I basisformen, som demonstreres i Stellas *SPIF*, foreslår eleverne i klassen ord eller sætninger til den fælles tekst; læreren skriver dernæst - efter en forhandlingsrunde om den nøjagtige mening med forslaget - forslaget som det er

⁵⁸² Gray 1987:13, citeret af Hunt 1991:3

⁵⁸³ Jfr. Dale 1996:44: En given uppgift löses utifrån en samlad uppfattning om uppgiftens struktur och de relationer som ingår i uppgiften i förhållande till det ämnesområde uppgiften tillhör. Dale sætter - med udgangspunkt i Vygotsky - denne beskrivelse af imitation som 'forståelse' i modsætning til imitation som 'dressur,' en efterligning uden indsigt i opgavens formål og struktur. Imitation med 'forståelse' bliver derimod en kreativ genskabelsesproces.

eller i udbygget form på tavlen. Læreren har en aktiv rolle i diskussionen i løbet af den dialogiske konstruktion, idet hun stilladserer måder at arbejde med sproglige udtryk, som eleverne ikke kan konstruere på egen hånd. Lærerens rolle er her også den at være ekspert i den form for sprog der anvendes i en særlig genre. Ekspertisen anvendes til at omformulere og udbygge elevernes bidrag. Dette sker ofte på tre måder, som kan karakteriseres multifunktionelt:

For det første skal eleverne forstå, hvilke sproglige redskaber, de kan vælge for at være i overensstemmelse med en hensigtsmæssig *tenor*, f.eks. i valg af *modality*.

For det andet skal de kende de redskaber, de kan vælge for at udvikle deres sprog fra et mere mundtligt til et mere skriftligt (*mode*).

For det tredje skal begge disse sproglige funktioner realiseres eksperimentielt (*field*), f.eks. i form af det, som de australske elever i deres forklaringer til mig kaldte 'at pakke nominalgrupper', dvs. eleverne skal med udgangspunkt i grammatikken vide, hvorledes de kan udvide og kvalificere deres ytringer.

Elevbidragene er ofte karakteriseret ved i starten at have et mundtligt præg. Stilladseringsprocessen er et middel til at løfte elevens sproglige niveau i en bestemt genre. Eleverne inkorporerer disse nye måder at bruge sproget på i deres egen selvstændige produktionsfase. 'Kunsten' for læreren er her at kende elevernes udviklingszone, således at det ikke bliver hendes egne formuleringer, der kommer til at stå på tavlen i en form, som ligger langt over elevernes muligheder.

5.4.2.2.1 Lærerforudsætninger

Lærerens forudsætninger for at gennemføre en vellykket *dialogisk konstruktion* på er ifølge Hunt:⁵⁸⁴

- * at have tilstrækkelig viden om genren (dens struktur og særlige sproglige træk)
- * at have lært et sprog til at tale om sproget (grammatikken)
- * at holde forløbet fokuseret på stilladsering af genren
- * at kende de mest effektive måder interagere med eleverne på

Det sidste punkt har især at gøre med lærerens spørgeteknik. Genrepædagogikken differentierer i diskussionen om, hvorvidt en lærer bør bestræbe sig på at aflægge sig lukkede spørgsmål og i stedet stille autentiske spørgsmål.⁵⁸⁵ Hvilke spørgeformer læreren vælger, afhænger af, hvad formålet er med dem, og hvilken funktion den pædagogiske fase – hvor der stilles spørgsmål – har i undervisningsforløbet. Netop i en dialogisk konstruktion befinder lærer og elever sig i en fase, hvor feltopbygningen har fundet sted, dvs. søgningen efter ny viden og opbygningen af denne, er i denne omgang 'overstået'. I en dialogisk konstruktion er der ikke ét rigtigt svar, men der er heller ikke et åbent mulighedsfelt. Hunt giver et eksempel på et typisk spørgsmål i en dialogisk konstruktion. (T=lærer, C=barn):

T: Okay, which one of these reasons here can we start with?

⁵⁸⁴ 1996:5.

⁵⁸⁵ F.eks. er dette felt et vigtigt punkt i det såkaldte Peel-projekt, se f.eks. Baird og Mitchell 1987 og Baird og Northfield 1992.

- C. Freeway too busy.
T. Start with that. Okay.
T. Which reason word will we use after here?
C. Finally.
T. Finally... What other word could we use?
C. Next.
T. We could.⁵⁸⁶

Spørgsmål af denne type som Hunt kalder *guided questions* er især relevante når eleverne har tilstrækkelig viden eller erfaring med at tage beslutninger om sproglige valg. *Guided questions* indgår i stilladseringsprocessen. Det er ikke 'ledende' spørgsmål,⁵⁸⁷ men styrede, således at læreren på den måde demonstrerer, hvilke overvejelser eleverne skal gøre sig, når de selv skal i gang med at skrive. Spørgeteknik i en dialogisk konstruktion afspejler selvfølgelig samtidig i høj grad den *tenor* der fungerer i den pågældende klassesamtale. Men målet er ikke kun – som i nydialogismen – åbenhed for dennes egen skyld, men dialogen demonstrerer i Vygotskys forstand udviklingen af et design for en faglig tænke måde hos eleven. Læreren godkender i modaliseret form elevens forslag som et *muligt* forslag, ikke et *korrekt* svar på et spørgsmål (*We could*).

Tekstualiseringelement E (figur 33) er i samtaleanalysen kun repræsenteret af en enkelt procedurefase.

5.4.2.3 Agenda

Agenda er den rekursive fase, hvis funktion det er at orientere eleverne om læremål /lærermål både på kort og på langt sigt. Den fungerer også som den fase, hvor elevernes adfærd reguleres, både for at gøre dem opmærksomme på det der skal foregå, og for at fordele rollerne (lærer – elever) i forbindelse med det arbejde der skal igangsættes.

5.4.2.4 Afstandslukning

Afstandslukning er en rekursiv dekonstruktionsfase, hvor læreren strukturerer en interaktion på baggrund af kendskab til, hvad eleverne allerede kan, og hun lukker dermed den afstand der er mellem de gældende opgavekrav og elevernes færdighedsniveau. Ifølge Klaus Nielsen (1999) arbejdes der i en afstandslukning med

(...) at sætte en ramme om en given problemstilling, åbne for forskellige muligheder i forhold til problemstillingen og lukke afstanden mellem (elevens) aktuelle formåen og vedkommendes potentielle formåen igennem støtte fra en mere erfaren professionsudøver.⁵⁸⁸

⁵⁸⁶ Hunt 1996:6.

⁵⁸⁷ 'ledende' spørgsmål vil jo her sige spørgsmål, hvor læreren har svaret på forhånd og lægger op til at modtage dette fra eleverne. *Guided questions* er derimod en del af indføringen i faglig tænkning.

⁵⁸⁸ Nielsen 1999:171. Ifølge Klaus Nielsen går denne proces i traditionelle, kognitive tilgangsvinkler til læring under betegnelsen 'problemløsning'. Men det er Klaus Nielsens pointe, at denne 'problemløsning' eller 'afstandslukning' skal ses i forbindelse med en længere proces.

5.4.2.5 Stilladseringsformater

Stilladseringsformater er de mindste, rekursive, sekundære faser i Stellas SPIF, hvor den pædagogiske stilladserings *design og progression* grundlæggende kan iagttages i en dialogisk interaktion. Disse vil blive karakteriseret ved hjælp af Hallidays begreb *expansion*.⁵⁸⁹ Som sætninger kan være forbundet i et sætningskompleks på tre måder som former for *udvidelser, dvs. tilføjelser, præciseringer, forklaringer og tids- og stedsmæssige lokaliseringer*, således kan også et afsnit i en pædagogisk sekvens udvikles, med henblik på at nå de forventede pædagogiske og læringsmæssige mål. Halliday og Matthiessen forklarer disse udvidelsesmuligheder, *elaboration, extension og enhancement*⁵⁹⁰ således:

When further detail is given in a picture of a magnifying glass, this is elaboration; where two frames are joined to form a continuous picture, this suggests extension; otherwise, consecutive frames display a relation of enhancement. But in all cases the representation is pictorial throughout.⁵⁹¹

Det vil blive vist, at stilladseringsgenren med hensyn til valg af *expansion* følger en række bestemte designs, her kaldet stilladseringsformater. Former for *expansion* kan således kombineres og indtage specifikke dialogiske mønstre i stilladseringsprocessen. To mønstre er karakteristiske for en stilladsering: (+ ^ =) og variationen (+ • x ^ =). Stilladseringen kan i klasserumssamalen iagttages ud fra det triangulære perspektiv, 'fra oven', 'fra neden' og 'fra siden'⁵⁹²: Stilladseringsformatet kan da 'fra oven' betragtes i form af den beskrevne triadiske figur,⁵⁹³ hvor differensen/afstanden projicerer⁵⁹⁴ en *expansion*; dialogen udvikler og kontekstualiserer denne, men afgrænser og præciserer denne i overensstemmelse med zonen for nærmeste udvikling. Klasse- rumstekstens elementer og faser fungerer således med henblik på at nå en række pædagogiske formål, som ikke er lukkede omkring produktionen af et enkelt produkt, men som er åben mod udviklingen af elevernes fortsatte sproglige udvikling. Med udgangspunkt i konteksten kan et SPIF således betragtes som et stillads, hvor det er elevernes formuleringer af egne erfaringer om et fælles engagerende felt, som bliver den grundlæggende *extension* af feltet (+); lærer og elever elaborerer herefter feltet i overensstemmelse med de pædagogiske mål som her er øvelser i en specifik genreskrivning. *Enhancement* (x) fungerer i kontekstualiseringsprocessen og opbygger, udvikler og præciserer det differentierede videns- og holdningsgrundlag som teksten skal udfolde sig på. *Elaboration* (=) er i de analyserede eksempler ofte en lærerfunktion, idet *expansion* her fungerer i to spor: Dels med henblik på at udvide/udvikle eksempler fra eleverne, definere dem og formulere dem i en skriftlig form som er i overensstemmelse med genren (retningsfastholdelse), dels samtidig at *reducere elevernes*

⁵⁸⁹ Halliday 1994:219.

⁵⁹⁰ Den danske oversættelse af *enhancement* (Andersen 2001) *circumstantion* foretrækkes her.

⁵⁹¹ Halliday & Matthiessen 1999:106.

⁵⁹² Halliday og Matthiessen 1999.

⁵⁹³ Figur 11, side 75.

⁵⁹⁴ jfr. Hallidays begreb projektion. Christie anvender begrebet i sin beskrivelse af forholdet mellem et fagligt vidensfelt og et pædagogisk (om- genplaceret) vidensfelt, jfr. kapitel 3 og 5. Med Kress' differencebegreb anvendes projektionsbegrebet her – omend ligeså metaforisk som hos Christie – til at udtrykke forholdet mellem elevs og lærers forforståelse og den tekst der konstrueres i klassen (samtalen, teksten på tavlen og senere, den selvstændige konstruktion).

*frihedsgrader*⁵⁹⁵ med henblik på den løbende stilladseringsproces (herunder feedback) også i de efterfølgende opgaver, som eleverne løser på egen hånd. Set 'fra oven' er de to registre, det instruksionselle og det regulerende register sammenfaldende.

Set 'fra siden' fungerer stilladseringen i den holistiske sammenhæng som en demonstration (modellering) af måder at løse problemer på og samtidig som en støtte af elevens fornemmelse for formålet med arbejdet (frustrationskontrol). Set 'fra neden' fungerer stilladseringsformatet som en *specifikation* af de nævnte formål. Konstruktionen af leksikogrammatikken bliver til i kommunikationssituationen omkring den tekst, eller det tekststykke som lærer og elever har skrevet sammen. Hensigtsmæssige leksikogrammatiske valg foretages således ikke i overensstemmelse med en dekontekstualiseret regelgrammatik men i overensstemmelse med genre- og registervalg.

Analysen af lærerens *expansion*-strategier vil i analysekapitlerne (men ikke i selve analyserne i Appendiks IA) også i analysen af *Transitivity* blive demonstreret på *gruppe- og fraseniveau*, dvs. på det grammatiske niveau under sætningsniveauet.

I nedenstående figur 33 fremstilles oversigten over den multifunktionelle analyse af Stellas *SPIF*, som karakteriserer dette som en stilladseringsgenre.⁵⁹⁶

⁵⁹⁵ Jfr. kapitel 3.3.2.

⁵⁹⁶ ^ betyder 'efterfulgt af'; () betyder 'valgfrihed'; og • betyder 'normalt, men ikke altid efterfulgt af'; [] angiver en rekursivitetszone; { } angiver de sekundære faser der indgår i expansionsfasen. Forholdet mellem det grundlæggende stilladseringselement og denne makrogenre betragtes som et projektionsforhold (idé) og noteres derfor som (1 – '2). Jfr. Nøgler til kodning i afsnit x-xv.

5.4.2.6 Tidimensionen

En situationskontekstuel *tidsdimension* udfolder sig forskelligt i faserne. I agendafaserne f.eks. er den en del af selve handlingen hvor læreren styrer den nutidige og fremtidige aktivitet. I afstandslukningsfaserne er tidsdimensionen en bagudrettet refleksion, hvor læreren sammen med eleverne rekonstruerer tidligere erfaringer med stoffet. Halliday beskriver hvorledes grammatikken konstruerer tre tidsplaner, eksperimentiel tid, interpersonel tid og tekstuel tid:

Experiential time is time as feature of a process: its location, its duration or its repetition rate in some real or imaginary history. Interpersonal time is time construed between speaker and listener: temporality relative to the speaker-now, or usuality as a band of arguable space between positive and negative poles. Textual time is time relative to the current state of the discourse: 'then' in the text's construction of external reality, or in the internal ordering of the text itself. Very often only the overall context will suggest which of the three is being foregrounded in a particular prepositional construction.⁵⁹⁷

5.5 Resumé

Formålet med dette kapitel har været at præsentere de kontekstuelle forhold for Stellas *SPIF*. Overordnet blev forløbet beskrevet som en *curriculum macrogenre* i Christies definition af denne, og det blev præciseret hvorledes en *curriculum macrogenre* i denne afhandling betegnes en *stilladseringsgenre*, fordi opbygningen af genrens elementer og faser tilsammen fungerer som en synoptisk komponeret stilladseringsproces. Denne stilladseringsproces blev beskrevet som værende i overensstemmelse med genrepædagogikkens teori og praksis i form af en tilpasset *Teaching-Learning-Circle* (jfr. kapitel 2). Dernæst præsenteredes situationskonteksten for Stellas *SPIF* med udgangspunkt i de tre registervariabler *field*, *tenor* og *mode*. Og endelig redegjordes for stilladseringsgenrens elementer, primære og sekundære faser som udgangspunkt for den multifunktionelle analyse.

I Stellas *SPIF* indgår den traditionelle fase *dekonstruktion* som indledning til feltopbygningen ikke. Men dekonstruktion af diskussionsgenren har fundet sted på et tidligere tidspunkt i klassen. Feltopbygningen er ikke fagligt specifikt defineret, men tager udgangspunkt i at aktivere og udbygge elevernes personlige viden, erfaringer og for forståelse om feltet, ligesom læreren bidrager med denne opbygning samtidig med at feltet defineres med henblik på diskussionen.

I beskrivelsen af elementer og faser tilføjedes nogle faser som ikke indgår i den australske *Teaching-Learning-Circle*. Den ene fase kaldes i denne afhandling for *Afstandslukning* og betragtes som en processuel vigtig del af stilladseringen. Desuden præsenteredes en række sekundære faser, *stilladseringsformater*. Disse faser repræsenterer de mindst observerbare træk ved denne stilladseringsgenre, idet deres formål og struktur er konkret at udvikle elevernes sprog. Beskrivelsen af disse processer foretages med udgangspunkt i Hallidays begreb *expansion*.

⁵⁹⁷ Halliday 1994:161.

I de følgende kapitler vil elementer, primære og sekundære faser blive analyseret metafunktionelt. Den første og grundlæggende analyse er analysen af den tekstuelle dimension.

